

# Formação professores de línguas em contexto de ensino remoto: desafios e potencialidades do Programa de Residência Pedagógica

Jeová Araújo ROSA FILHO\*

\*Doutor em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal de Santa Catarina (2019). Professor Adjunto - UFERSA - [jeova.araujo@ufersa.edu.br](mailto:jeova.araujo@ufersa.edu.br)

## Resumo:

Este artigo procura investigar as percepções e as práticas de residentes do Programa de Residência Pedagógica (RP) vinculados a um subprojeto interdisciplinar de dois cursos de Letras da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), no contexto de Ensino Remoto Emergencial (ERE). O *corpus* de dados da investigação emergiu de questionários de avaliação, bem como de relatos de experiência entregues ao final do RP. O desenvolvimento da análise teve como orientação investigar quais desafios e potencialidades foram vivenciados pelos residentes e o que nos revelam suas narrativas para a compreensão do impacto do RP quanto à formação de professores de línguas. Em termos teóricos, discutimos a formação docente a partir da epistemologia da práxis (Pimenta, 2012; Pimenta; Lima, 2004; Sacristán, 1999). Os resultados analisados evidenciam as potencialidades formativas do RP a partir de mobilizações teórico-práticas para a criação de estratégias de ensino para o contexto emergencial, bem como os desafios durante a implementação de práticas de ensino a partir das dinâmicas *online* do ERE.

## Palavras-chave:

Programa de Residência Pedagógica; Práxis; Ensino Remoto Emergencial.

**Abstract:**

This article aims to investigate the perceptions and practices of student-teachers of Programa de Residência Pedagógica (RP) who were part of an interdisciplinary project of two Languages courses at the Federal Rural University of the Semi-Arid Region (UFERSA), in the context of Emergency Remote Teaching (ERT). The *corpus* of research data emerged from evaluation questionnaires, as well as experience reports handed in at the end of RP. The purpose of the analysis was to investigate the challenges and potentialities experienced by the residents and what their narratives reveal in order to understand the impact of the RP on the initial education of language teachers. In theoretical terms, we discussed teacher education based on the epistemology of praxis (Pimenta, 2012; Pimenta; Lima, 2004; Sacristán, 1999). The results show the educational potential of the RP based on the mobilization of theoretical and practical knowledge for the creation of teaching strategies in the emergency context, as well as the challenges during the implementation of teaching practices based on the online dynamics of ERT.

**Keywords:**

Programa de Residência Pedagógica; Praxis; Emergency Remote Teaching.

*Signum: Estudos da Linguagem, Londrina, v.27, n.1, p.24-38, abril. 2024*  
*Recebido em: 19/12/2023*  
*Aceito em: 05/04/2024*

# Formação de professores de línguas em contexto de ensino remoto: desafios e potencialidades do Programa de Residência Pedagógica <sup>1</sup>

---

Jeová Araújo Rosa Filho

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A segunda edição do Programa de Residência Pedagógica (RP), cuja implementação se desenvolveu entre outubro de 2020 e abril de 2022, foi atravessada pelos desafios do Ensino Remoto Emergencial (ERE) em decorrência da pandemia de COVID-19. Desde então, um vasto corpo de pesquisas tem se ocupado com a investigação das repercussões do elemento remoto para a formação de professores e suas atuações em diferentes contextos de ensino e aprendizagem.

Agora, em um mundo pós-pandêmico, esse interesse de pesquisa não se esvai e consideramos relevante olhar para trás com o objetivo de investigar os desafios enfrentados e as potencialidades do RP frente à elaboração de uma práxis docente que pudesse contribuir para o encontro de soluções em um cenário tão adverso.

Nesse sentido, o presente artigo busca sistematizar e refletir sobre as percepções e as práticas de professores em formação inicial, tratados no âmbito do RP como residentes, os quais compunham um subprojeto interdisciplinar dos cursos de Letras Português e Letras Inglês da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). Mais especificamente, buscamos discutir os desafios e potencialidades vivenciados pelos residentes no decorrer de suas atuações em um contexto de formação docente (re)configurado pelas dinâmicas do ERE.

Em termos metodológicos, lançamos mão de duas estratégias de geração de dados para a composição do *corpus* desta investigação, a saber: (1) questionários de avaliação implementados via Formulário *Google* e (2) relatos de experiência exigidos pela Capes como requisito para a conclusão do Programa. O primeiro mecanismo de geração de dados foi implementado ao final do primeiro semestre de atividades, enquanto o último foi desenvolvido na etapa final do RP, quando os residentes já possuíam mais de um ano de experiência.

Para a condução de uma análise triangular dos dados, nos orientamos a partir do seguinte questionamento: quais desafios e potencialidades foram vivenciados pelos residentes e o que nos revelam suas narrativas para a compreensão do impacto do RP quanto à formação de professores de línguas? A partir desse escopo de investigação, discutimos a práxis docente como uma experiência de transformação social (Pimenta, 2012; Pimenta; Lima, 2004; Sacristán, 1999) e apresentamos algumas particularidades em relação ao Programa de Residência Pedagógica. Na sequência, nos direcionamos para os elementos constitutivos da investigação, em termos contextuais e metodológicos, e, por fim, desenvolvemos uma análise de dados cujo objetivo é responder à questão orientadora desta investigação.

---

<sup>1</sup> Revisado pelo autor.

## 1. FORMAÇÃO DOCENTE, PRÁXIS E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

O debate sobre a constituição da formação inicial docente nas universidades a partir da relação dialética entre teoria e prática tem sido interesse de uma vasta gama de pesquisas ao longo do tempo. É precisamente a partir dessa compreensão que definimos a atividade docente como práxis (Pimenta, 2012), tendo como orientação basilar uma interpretação Marxista do termo, a partir da qual compreendemos a existência humana como relações estabelecidas entre ação e reflexão crítica.

Compreender a formação de professores a partir de uma epistemologia da práxis implica, antes de tudo, entender a relação dialética entre seres humanos historicamente situados e suas realidades. Nessa ordem de racionalização, Vasquez (1968) nos provoca a pensar que o processo de desenvolvimento do conhecimento humano é uma dialética, uma inter-relação entre o homem e sua criação social.

A partir desse espectro, a produção de conhecimento não é, essencialmente, nem uma série de transformações conscientes da realidade objetiva, nem uma ação espontaneamente criadora, portanto livre de intencionalidade. Rompemos, portanto, com perspectivas tanto puramente idealistas quanto fenomenológicas, para compreendermos "o homem e seu mundo como uma entidade dialética, unitária e indissolúvel" (Pimenta, 2012, p. 97). Ou seja, ao mesmo tempo em que nosso mundo subjetivo está condicionado por fenômenos aparentemente materiais da sociedade, o nosso mundo objetivo está igualmente condicionado pelo trabalho humano.

Nesse sentido, um projeto de formação crítico de professores seria aquele que se orienta pela possibilidade da contradição e, conseqüentemente, da criação de novas ordens teórico-práticas que rompam com o *status quo* de uma produção de conhecimento que retroalimenta estruturas sociais indesejáveis. No bojo dessa discussão, estruturas de formação docente nos cursos de licenciatura, como os estágios supervisionados obrigatórios e Programas de formação docente, a exemplo do Programa de Residência Pedagógica, são concebidas como "atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade" (Pimenta; Lima, 2004, p. 34).

Muito comumente, as estruturas de formação docente, como estágios e Programas de formação, são concebidas como a parte prática dos cursos de graduação. Essa visão instrumental e reducionista é problemática quando contraposta à perspectiva de formação docente a partir da epistemologia da práxis e, de acordo com Pimenta e Lima (2004), nos impele a explicar porque o estágio é teoria e prática e não teoria ou prática.

Para as autoras, a partir da compreensão do conceito de ação docente, ser professor é uma prática social. Isso significa que ao praticarmos a nossa profissão, intervimos inevitavelmente em uma dada realidade social, o que no caso da educação ocorre não somente, mas essencialmente de forma institucionalizada. É nesse espectro em que a atividade docente pode ser considerada, ao mesmo tempo, prática e ação. Para Sacristán (1999), a prática é um termo que se refere às diferentes formas de educar em contextos institucionais. Daí advém os princípios organizativos e metodológicos tradicionalmente implementados. Já a ação refere-se aos aspectos de idiosincrasia do profissional docente, ou seja, os modos de agir e pensar, os valores, os esquemas teóricos e as crenças que orientam visões de mundo particulares.

A partir dessa distinção, Pimenta e Lima (2004, p. 42) definem como ação pedagógica "as atividades que os professores realizam no coletivo escolar supondo o desenvolvimento de certas atividades materiais orientadas e estruturadas". O objetivo dessas atividades é a efetivação do ensino e da aprendizagem, processos de naturezas distintas, os quais são estruturados a partir de

conteúdos, habilidades e posturas de esferas científicas, sociais e afetivas. No entanto, as autoras chamam a atenção para o fato de que nem sempre os professores têm consciência crítica sobre os objetivos que os orientam em seus contextos de atuação, bem como sobre as estratégias metodológicas adequadas e sobre os saberes de referência que fundamentam suas práticas. Por isso, torna-se vital nos aprofundarmos nos processos de reflexão sobre as ações pedagógicas.

É justamente nesse processo reflexivo que encontramos o cerne da relação dialética entre teoria e prática. Ainda em referência à Pimenta e Lima (2004), enquanto as teorias iluminam e nos oferecem instrumentos e enquadramentos de análise e investigação para podermos questionar práticas institucionalizadas e ações dos sujeitos, aquilo que nos referimos como práticas educativas (de estágio, por exemplo) são fazeres culturais compartilhados em uma comunidade, os quais se relacionam com diversos âmbitos da sociedade e de suas instituições. Portanto, a "parte prática" dos estágios ou Programas de formação de professores é, a partir da epistemologia da práxis, uma possibilidade para que professores em formação compreendam como se moldam as práticas institucionais e como se configuram as ações delas decorrentes.

## 2. CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO: O Programa DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E SEUS ATORES

A segunda edição do RP, contexto em que se desenvolveu esta investigação, foi implementada no decorrer de dezoito meses entre os anos de 2020 e 2022. Em termos organizacionais, o Edital CAPES n.º 1/2020 sugeriu uma sistemática de divisão do RP por módulos, cuja carga horária deveria perfazer um total de 138 horas, contemplando as seguintes atividades: 86 horas de preparação de equipe, 12 horas de elaboração de planos de aula e 40 horas de regência com o acompanhamento do preceptor.

No âmbito do referido edital do ano de 2020, os cursos de licenciatura em Letras-Português e Letras-Inglês da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) propuseram um subprojeto interdisciplinar, o qual foi composto por um núcleo estruturado conforme a Tabela 1 abaixo:

**Tabela 1** – Estrutura do subprojeto interdisciplinar de Português e Inglês (RP/UFERSA).

LOCALIDADE	ESCOLAS PARCEIRAS	RESIDENTES	PRECEPTORES
Caraúbas-RN	Escola Estadual Antônio Carlos Escola Técnica Estadual Professor Almiro de França Silva	16 bolsistas 4 voluntários	2
Apodi-RN	Escola Estadual Professor Antônio Dantas	8 bolsistas 2 voluntários	1

**Fonte:** Elaborado pelo autor.

Em função da dinâmica de atividades remotas nas escolas, algumas reconfigurações foram necessárias para a implementação das atividades exigidas, como cumprimento da carga horária dos módulos. Nesse sentido, o ofício circular n.º 7/2020 - DEB/CAPES encaminhou uma série de orientações quanto à implementação dos projetos institucionais, elencando as seguintes condições para o início das atividades:

- a) No caso da Regência em sala de aula, o licenciando poderá realizá-la remotamente, desde que a escola, o preceptor e o docente orientador estejam de acordo e que haja viabilidade para a execução dessa atividade.
- b) Se a IES e a escola concluírem pela inviabilidade do desenvolvimento de atividades de

regência pelo residente, o docente orientador e o preceptor deverão planejar atividades alternativas.

c) No caso da observação em sala de aula, o licenciando poderá realizá-la remotamente, para acompanhar as aulas ministradas pelo preceptor em ambiente virtual. (item 1.4.3, p.3)

Apesar das orientações do ofício circular terem facultado a possibilidade de conduzirmos a regência de forma condensada a partir da retomada das atividades presenciais nas escolas, não sabíamos ao certo quando o retorno presencial aconteceria e compreendemos que a situação remota fez parte de um contexto histórico em que professores em formação inicial estavam particularmente situados. Portanto, apesar de desafiador, o cenário foi vislumbrado como uma oportunidade única de (re)pensarmos práticas pedagógicas para um contexto nunca vivenciado, algo que foi decidido conjuntamente entre todas as partes envolvidas no Programa.

### 3. PERCURSO METODOLÓGICO PARA GERAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

O *corpus* desta investigação foi composto a partir de duas estratégias de geração de dados: questionários e relatos de experiência. Esse desenho metodológico teve como fundamento a possibilidade de conduzirmos uma análise triangular dos dados, de modo que pudéssemos compreender os desafios e potencialidades vivenciados pelos residentes em diferentes momentos do Programa e traçar possíveis impactos do RP quanto à formação de professores de línguas. Para alcançarmos este objetivo, o *corpus* foi composto a partir de dados qualitativos e quantitativos.

O questionário de avaliação foi implementado via Formulário *Google* após decorridos os primeiros seis meses de andamento das atividades do subprojeto e contou com um total de nove questões de natureza dissertativa ou de múltipla escolha, tendo sido atribuído um espaço de comentário facultativo para todas as perguntas de múltipla escolha.

Por fim, a segunda estratégia de geração de dados para o *corpus* desta investigação, o relato de experiência, tratou-se de uma atividade realizada ao final da edição do RP, o qual foi apresentado pela Capes como requisito obrigatório para a conclusão das atividades. Todos os relatos contiveram entre seis e oito páginas, apresentando os seguintes elementos constitutivos: título; resumo; palavras-chave; introdução; desenvolvimento; considerações finais e referências. Além disso, os residentes preencheram e assinaram um termo de autorização de uso pela Capes, dando à Fundação amplos direitos de divulgação e estudo. Em linhas gerais, os relatos de experiência tinham como objetivo a exposição de uma experiência formativa de maneira ordenada e detalhada, seguindo uma sistemática de elementos de contextualização, discussão e apresentação de resultados.

No que tange à análise de dados, seguimos uma abordagem interpretativista a partir da triangulação de dados qualitativos e quantitativos. As perguntas de múltipla escolha dos questionários deram origem aos dados quantitativos, os quais serão apresentados a partir de gráficos. Em contrapartida, as questões de natureza dissertativa e relatos de experiência serão sistematizadas a partir de recortes temáticos. Embora a triangulação dos dados leve em consideração elementos quantitativos e qualitativos, a pergunta de investigação orientadora deste estudo nos conduz para um viés qualitativo e interpretativista de análise. Nesse sentido, não nos interessa criar generalizações ou estatísticas, mas sim acessar opiniões e levantar considerações descritivas quanto ao tema investigado. O quadro abaixo sistematiza as estratégias de análise do *corpus* em relação a cada mecanismo de geração de dados:

#### Quadro 2 – Estratégias de análise do *corpus*.

Mecanismo de geração de dados	Sistemática de análise
Questionários	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Geração de gráficos para respostas de múltipla escolha.</li> <li>- Análise temática das respostas dissertativas.</li> <li>- Triangulação dos dados qualitativos e quantitativos dos questionários para a compreensão da avaliação dos participantes quanto ao RP.</li> </ul>
Relatos de experiência	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Eleição de temas recorrentes e criação de diagramas temáticos.</li> <li>- Triangulação dos dados qualitativos dos questionários e relatos para a compreensão das experiências vivenciadas e impactos formativos do RP.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelo autor.

#### 4. ANÁLISE

A sistemática da análise do *corpus* tem como fundamento os diferentes momentos em que a investigação se desenvolveu. Primeiramente, serão apresentados e discutidos os dados do questionário, uma vez que estes se referem à avaliação do primeiro módulo do RP, ou seja, dos primeiros seis meses. Na sequência, a investigação se ocupará dos relatos de experiência, os quais foram escritos pelos residentes nos últimos meses da edição do Programa. A partir dessa dinâmica, buscaremos triangular dados referentes às percepções dos residentes quanto a suas experiências formativas em diferentes momentos do RP, ao passo em que vivenciavam o curso da pandemia e as formas de pensar e fazer a atividade docente.

##### 4.1 Questionários

A sistemática de organização do questionário nos permitiu observar três aspectos de avaliação dos residentes quanto aos primeiros seis meses do Programa: (1) percepções sobre potencialidades e desafios das experiências formativas; (2) críticas e sugestões de melhorias e (3) avaliação de si e do docente orientador. Para a análise de dados dessa investigação, daremos enfoque às perguntas que abordam os aspectos de avaliação 1 e 2. O roteiro do questionário, bem como os aspectos de avaliação relacionados a cada pergunta, seguem apresentados no quadro abaixo:

**Quadro 1** – Roteiro do questionário de avaliação do módulo I.

Pergunta	Tipo	Avaliação
1. Como você avalia o desenvolvimento do RP até o momento?	múltipla escolha	aspecto 1
2. Você considera que as atividades desenvolvidas no RP têm se constituído como atividades formativas no âmbito da formação docente para a atuação na Educação Básica?	múltipla escolha	aspecto 1
3. Quais aspectos você destaca como importantes nas atividades desenvolvidas no Programa até o momento?	dissertativa	aspecto 1
4. Quais aspectos você considera que têm dificultado as atividades no Programa até o momento?	dissertativa	aspecto 1

5. Você avalia que as atividades remotas têm prejudicado, neste momento, as atividades de formação do primeiro módulo do Programa?	múltipla escolha	aspecto 1
6. Você tem conseguido acompanhar os encontros e as atividades de formação desenvolvidas?	múltipla escolha	aspecto 1
7. O que você sugere para a melhoria das atividades de formação no Programa?	dissertativa	aspecto 2
8. Como você avalia o docente orientador e o(a) preceptor(a)?	dissertativa	aspecto 3
9. Como você se auto avalia no Programa até então?	dissertativa	aspecto 3

**Fonte:** Elaborado pelo autor.

De maneira geral, o primeiro módulo do RP foi avaliado como satisfatório pela unanimidade dos participantes (23 respostas) na pergunta 1. Os comentários dissertativos, elemento de avaliação complementar às perguntas de múltipla escolha, foram apresentados por 20 participantes para essa questão e refletem alguns aspectos concernentes à discussão sobre formação docente a partir da epistemologia da práxis, evidenciando a relevância das experiências vivenciadas para a constituição de uma formação docente crítica:

- (1) *Sem dúvidas, o Programa torna o curso de licenciatura, de fato, eficaz. Não podemos nunca nos limitarmos às teorias e o Programa faz esse casamento entre teoria e prática. É necessário que levemos um novo olhar para as nossas escolas de Educação Básica e isso tem sido imprescindível para o nosso desenvolvimento, bem como para o da escola.*
- (2) *É uma base que toda graduação deveria oferecer; o contato somente em estágios é muito pouco.*
- (3) *Acredito que a proposta está abarcando os eixos fundamentais para o desenvolvimento docente. As formações*
- (4) *Estão sendo excelentes, pois abordam temáticas importantes para trabalhar em sala de aula.*
- (5) *Me proporciona a oportunidade de visualizar a prática do ensino.*
- (6) *O Programa nos possibilita encarar a sala de aula e aplicar os conhecimentos que aprendemos nas nossas salas de aula, trazendo os possíveis questionamentos e apontamentos para dentro da mesma.*
- (7) *As temáticas abordadas, principalmente nas palestras dos encontros formativos, possuem uma forte ligação com a realidade presente no ambiente escolar, se mostrando fundamentais para a construção do aprendizado do professor em formação.*
- (8) *As atividades formativas são essenciais para nos preparar para o momento da sala de aula, ajudando na organização (Comentários dos residentes).*

As respostas ilustradas acima revelam as percepções dos residentes quanto à importância de estruturas de formação docente que possibilitem o desenvolvimento de práticas fundamentadas, o que somente pode ser garantido a partir da relação dialética entre teoria e prática. Em relação a isso, os residentes evidenciam a coerência das temáticas dos encontros formativos para a atuação docente em realidades de sala de aula, como também enfatizam a relevância do Programa para a complementação das experiências proporcionadas pelos estágios curriculares da licenciatura.

Outras respostas trazem como centralidade a avaliação do RP como uma estrutura de formação relevante para a formulação de ações pedagógicas para o contexto de ensino remoto

- (1) *Como estamos em um cenário totalmente diferente do esperado, já ser inserida no novo formato de sala de aula foi um ponto muito positivo no nosso período de formação. Pois, isso faz com que nós, futuros professores, consigamos adquirir mais uma carga de experiências nesse novo mundo escolar que estamos tendo que aprender a lidar.*
- (2) *Dadas as circunstâncias, acredito que temos realizado o Programa da melhor maneira possível. Temos que considerar que a educação de forma remota apresenta inúmeros desafios, cabe a nós planejarmos e trabalharmos com as ferramentas que o momento nos permite* (Comentários dos residentes).

Dois aspectos relevantes quanto à potencialidade das experiências formativas do RP são evidentes nos comentários acima. Primeiramente, é possível notar a falta de conhecimento prévio quanto ao cenário de ensino remoto emergencial e as experiências proporcionadas pelo Programa são vistas como um terreno para a elaboração de estratégias fundamentadas (comentário 1). Além disso, nota-se uma percepção do ensino remoto como uma experiência desafiadora que requer planejamento estratégico para o uso de ferramentas coerentes para aquele modelo de ensino (comentário 2). Em ambas as respostas, a concepção de formação docente se estabelece a partir de um esquema teórico-prático situado em um contexto particular de ensino e aprendizagem.

As duas perguntas subsequentes (perguntas 2 e 3) ampliam a discussão sobre a percepção dos residentes quanto às atividades formativas do RP. Todos os participantes concordam que as atividades do Programa são estruturas de formação docente relevantes para a atuação na educação básica e destacam como pontos fortes os temas dos encontros formativos e a construção coletiva das atividades desenvolvidas:

- (1) *A experiência que o Programa nos oferece, os encontros e seus palestrantes e a colaboração entre os discentes.*
- (2) *A construção das atividades de maneira coletiva, pois todos podem contribuir e aprender com as experiências.*
- (3) *Destaco a palestra sobre o feedback, uma das melhores para mim, pois agora consigo ter um olhar além do que associava ao feedback, outro ponto positivo são as atividades em mofo coletivo, que assim permite conhecer e compartilhar de várias concepções.*
- (4) *Tenho apreciado e julgado de extrema importância o diálogo presente em todos os exemplos acima citados, a troca das vivências tem sido bastante significativa para a construção do nosso arcabouço de inspirações e aprendizados. Além disso, as escolhas das temáticas são sempre relevantes para a atuação docente e os profissionais palestrantes são excelentes, demonstrando experiência e domínio do assunto tratado* (Comentários dos residentes).

As respostas dos residentes ilustradas acima revelam suas percepções quanto ao RP como uma plataforma de formação docente que se fundamenta a partir do desenvolvimento de práticas colaborativas. Palavras como "colaboração", "construção", "coletivo" e "diálogo" são evidências que apontam para a compreensão dos residentes como parte significativa nos processos de aprendizagem e tomadas de decisão. A partir de uma epistemologia da práxis, pensar no fomento de práticas colaborativas é central para a constituição de experiências de formação docente, uma vez que a colaboração propõe oportunidades para que professores estabeleçam redes de contato através das quais possam partilhar e refletir criticamente sobre suas práticas, revisitando crenças sobre ensino e aprendizagem e co-construindo conhecimentos essenciais para o desenvolvimento de práticas fundamentadas. Em relação a isso, Shulman (2004) chama a atenção para a relevância de experiências de formação docente que se estruturam a partir da criação de comunidades de aprendizagem, através das quais professores em formação criam ambientes que integrem suas

reflexões sobre práticas de ensino e aprendizagem.

Quanto à avaliação das dificuldades enfrentadas pelos residentes (perguntas 4 e 5), a conexão com a internet foi o aspecto de adversidade mais relatado, o que revela o desafio de acessibilidade durante o ensino remoto:

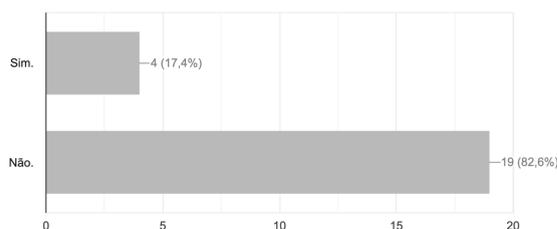
- (1) *O modo remoto traz prejuízos, mas está sendo satisfatório do mesmo jeito.*
- (2) *Apenas a conexão da internet, que às vezes cai, ou está lenta.*
- (3) *A meu ver, este primeiro módulo, mesmo acontecendo de forma remota, tem conseguido suprir os objetivos de interação.*
- (4) *A internet pode ser considerada sim um ponto difícil, mas acredito que talvez possa ser realmente o único ponto frágil. As outras dificuldades, acredito eu, são mais problemas pessoais, em decorrência de tudo que está acontecendo (Comentários dos residentes).*

Os comentários apresentados pelos residentes ecoam um discurso ouvido repetidamente ao longo das experiências de ERE no âmbito da graduação. Em particular, para o nosso contexto de atuação, uma universidade que recebe bastantes alunos de zona rural, os desafios para a implementação de aulas online são indubitavelmente potencializados se comparados àqueles vivenciados por comunidades urbanas.

De todo modo, a dificuldade de acessibilidade às tecnologias digitais e à internet foi algo observado nos mais diferentes contextos de atuação da educação superior no Brasil. Em um estudo realizado com 141 instituições de ensino superior, com o objetivo de apresentar um diagnóstico sobre as tecnologias e outros recursos disponíveis em IES federais e estaduais brasileiras, Freire, Paiva e Fortes (2020) observaram que a realidade do uso mais intensivo de tecnologias para as dinâmicas de ERE se referia particularmente àquelas relacionadas aos sistemas de tecnologias digitais, sendo que muitas dessas alternativas eram, até então, pouco exploradas ou mesmo completamente desconhecidas por docentes e discentes. Isso nos leva à conclusão de que os desafios de acessibilidade seriam multifacetados, tendo relação com qualidade de conectividade, grau de letramento digital das ferramentas utilizadas e, fundamentalmente, aspectos socioeconômicos dos alunos. No caso particular da UFERSA, instituição à qual nos referimos neste artigo, editais de acessibilidade foram lançados, de modo que discentes e docentes pudessem ter a garantia de participação no esquema remoto emergencial proposto pela instituição. Diante desse cenário, é interessante notar que, apesar dos entraves de conectividade, as dinâmicas do ensino remoto para o âmbito de formação docente no RP não foram vistas como uma dificuldade para as experiências de aprendizagem da maior parte dos residentes, conforme os dados apresentados nos gráficos abaixo:

**Gráfico 1 - Avaliação das atividades remotas do RP.**

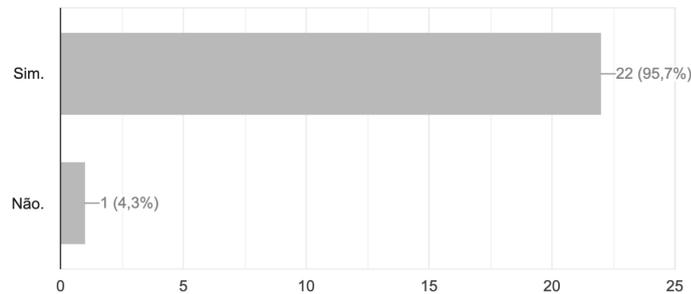
Você avalia que as atividades remotas têm prejudicado, neste momento, as atividades de formação da primeira etapa do módulo de seis meses no Programa?  
0 / 23 respostas corretas



**Fonte:** Elaborado pelo autor.

## Gráfico 2 - Assiduidade dos residentes em atividades remotas do RP.

Você tem conseguido acompanhar os encontros e as atividades de formação desenvolvidas?  
0 / 23 respostas corretas



**Fonte:** Elaborado pelo autor.

A avaliação do primeiro módulo do Programa de residência pedagógica teve como fundamento as experiências vivenciadas no decorrer dos primeiros seis meses de atividades. Naquela altura, os residentes se envolveram essencialmente em encontros formativos online (palestras, oficinas e rodas de conversa), além de desenvolverem contato com os professores preceptores para conhecerem o futuro contexto de atuação e realizarem o planejamento de um plano de atividades de regência, o qual se iniciaria logo na sequência. Apesar da prática de regência ainda não ter acontecido naquele momento, as percepções aqui apresentadas revelam que o RP foi uma estrutura de formação importante para os residentes, tendo sido considerada como uma experiência de aprofundamento dos estágios, como uma preparação para a melhor compreensão do ERE e das ferramentas digitais disponíveis para a elaboração de propostas pedagógicas futuras e como uma plataforma formativa que mobilizou a construção de práticas fundamentadas. Na sequência, nos movemos para a análise dos relatos de experiência, com a intenção de vislumbrar as narrativas dos residentes ao final do Programa.

### 4.2 Relatos de experiência

A fim de triangular os dados dos questionários de avaliação dos primeiros seis meses do RP com as experiências formativas narradas ao final da edição do Programa, os relatos de experiência foram sistematicamente analisados a partir de três estratégias principais. Em um primeiro momento, elegemos os temas recorrentes para a elaboração de um quadro temático. Na sequência, selecionamos amostras textuais para a construção de uma análise interpretativista do *corpus* e, por fim, triangulamos os dados dos relatos e dos questionários a fim de compreendermos as potencialidades formativas do RP durante todo o seu curso de implementação. Em outra instância, buscamos analisar se os desafios do ensino remoto foram temáticas recorrentes nos relatos de experiência e se os residentes encontraram estratégias suficientemente adequadas para lidar com as práticas de regência nessas circunstâncias.

É válido ressaltar que as orientações da Capes para a elaboração dos relatos de experiência se restringiram ao âmbito de organização textual, como limite de páginas e elementos constitutivos obrigatórios. Nesse sentido, os residentes tiveram completa liberdade para escolher que tipo de experiência gostariam de narrar, podendo, por exemplo, relatar experiências relacionadas a um projeto desenvolvido, a alguma dificuldade enfrentada ou mesmo ao percurso formativo na totalidade. O quadro abaixo apresenta uma sistematização dos temas abordados pelo conjunto total dos relatos de experiências entregues ao final do Programa.

**Tabela 2** – Sistematização de temas relacionados aos relatos de experiência.

TEMAS	TÍTULOS DOS RELATOS DE EXPERIÊNCIA
Projetos de ensino ou sequência de aulas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A importância do projeto de leitura para o aprendizado de língua inglesa: relato de experiências vivenciadas no Programa residências.</li> <li>- Dificuldades de leitura: um projeto de leitura literária no contexto da educação básica.</li> <li>- O trabalho docente no desenvolvimento da leitura em sala de aula.</li> <li>- Caminhos de amor shakespeariano numa experiência didática: meu reflexo em teus olhos.</li> <li>- Fios da arte: lançando olhar sobre a problemática da seca.</li> <li>- O gênero seminário em cena: contando sobre os impactos de sua execução na sala de aula.</li> <li>- Práticas de leitura: um ensino voltado à leitura, interpretação e crítica por parte de alunos do ensino médio.</li> <li>- Trajeto para prática de letramento literário em uma escola da educação básica.</li> <li>- A importância do projeto de leitura para o aprendizado de língua inglesa: relato de experiências vivenciadas no Programa residência pedagógica.</li> <li>- A literatura inglesa na educação básica: um relato de experiência do Programa de residência pedagógica.</li> </ul>
Reflexões sobre desafios enfrentados durante o ERE	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os desafios da regência em meio à pandemia: um relato de experiência.</li> <li>- Implicações do ensino remoto: reflexões sobre o despertar docente em meio à emergência.</li> <li>- Os desafios da aula online: “slide”, um apoio ou ponto principal da aula?</li> <li>- Ser residente durante a pandemia: um relato de experiência sobre a minha formação como estudante de letras em contexto pandêmico.</li> <li>- As dificuldades enfrentadas sobre o vínculo afetivo entre aluno e professor durante a pandemia do COVID-19.</li> <li>- Em meio a um ensino emergencial: percalços de uma professora em formação.</li> <li>- Aprendizes do ensino remoto emergencial: construindo experiências entre o silenciamento e a interação nas aulas de literatura do ensino médio.</li> </ul>
Socialização de estratégias pedagógicas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilização de ferramentas facilitadoras nos processos de ensino e aprendizagem no ensino remoto: uma experiência com o formulário <i>Google</i>.</li> <li>- Elaboração de podcast como recurso de desenvolvimento pedagógico no ensino remoto.</li> <li>- A sequência didática: o efeito do planejamento para o processo de ensino-aprendizagem no ensino remoto.</li> <li>- Playlist comentada: uma ferramenta para o ensino da oralidade.</li> <li>- Utilização da rede social instagram como ferramenta de aprendizagem no ensino remoto: um relato de experiência.</li> </ul>

**Fonte:** Elaborado pelo autor.

Conforme apresentado na tabela acima, os relatos de experiência se dividiram em três temáticas: (1) projetos de ensino ou sequências didáticas (total de 10 relatos); (2) reflexões sobre desafios enfrentados durante o ERE (total de 7 relatos); e (3) socialização de estratégias pedagógicas (total de 5 relatos). Observando o esquema temático dos relatos, notamos que a maior parte deles se ateve à socialização de experiências relacionadas às atividades pedagógicas desenvolvidas durante a regência em sala de aula, fossem elas vinculadas aos projetos desenvolvidos ou às estratégias pedagógicas utilizadas. Este resultado, em si, já revela um aspecto de potencial formativo do RP, uma vez que as adversidades do ensino remoto emergencial não foram entraves impeditivos para o desenvolvimento de práticas de regência consideradas como relevantes a tal ponto de se tornarem temas centrais para a elaboração de relatos de experiência.

Em contrapartida, embora uma quantidade considerável de relatos tenha sido desenvolvida

para discutir as dificuldades enfrentadas durante o ERE, a delimitação temática apresentada pelos residentes revela um importante aprofundamento crítico mediante narrativas que buscaram compreender o elemento remoto a partir dos contextos particulares de atuação, refletir sobre a importância de estruturas de formação docente em situação de emergência e compreender questões relacionadas à relação entre professores e estudantes, bem como às ferramentas de ensino habitualmente utilizadas naqueles cenários.

Além das observações sobre as temáticas escolhidas para o desenvolvimento dos relatos de experiência, a partir da análise dos textos foi possível notar como a relação entre teoria e prática foi essencial para que os residentes pudessem elaborar estratégias de intervenção pedagógica ou refletir sobre seus percursos formativos ao longo do Programa. Como a elaboração textual dos relatos requereu a escrita de uma discussão teórica que desse suporte à apresentação de uma vivência formativa, foi possível observar como os residentes mobilizaram conhecimentos teóricos construídos ao longo dos ciclos formativos propostos pelo RP (palestras, oficinas, rodas de conversa e outras atividades de estudo teórico), assim como lançaram mão de bases teóricas advindas de suas experiências formativas nos cursos de graduação em Letras, agregando aos relatos de experiência conhecimentos construídos no âmbito das mais variadas disciplinas que compõem os seus currículos.

No mais, as narrativas dos residentes também abriram possibilidades para a geração de teorias fundamentadas, sobretudo no concernente à compreensão do ERE ou à elaboração de estratégias pedagógicas e ferramentas de apoio para o ensino de línguas em contexto remoto. Nesses casos, as vivências formativas experienciadas nos contextos escolares fizeram despertar um olhar crítico quanto a proposições teóricas já existentes e a reconfigurá-las, sendo este um procedimento que levou os residentes a compreenderem fenômenos relacionados ao ensino e à aprendizagem de línguas a partir das particularidades de suas próprias vivências. Essa dinâmica de formação foi observada como essencial para a elaboração de caminhos de construção da práxis docente.

A fim de ilustrar um pouco melhor como os residentes se locomoveram entre conhecimentos teóricos e experienciais para a construção de práticas pedagógicas fundamentadas no contexto de ERE, apresentamos abaixo um trecho de um relato de experiência cujo objetivo foi discutir as dificuldades enfrentadas sobre o vínculo afetivo entre professor e alunos durante a implementação do ensino remoto através da dinâmica de aulas *online*. Nesse relato, a residente apresenta uma discussão sobre a importância do vínculo afetivo para o ensino e aprendizagem na escola e problematiza as dinâmicas do ERE a partir dos aspectos de distância territorial e de atenção:

*No primeiro dia, assim que conectados todos juntos na plataforma de sala de aula online, já foi possível notar a defasagem em relação aos alunos presentes e os matriculados. De 60 matriculados, tínhamos 38 online e o restante não tinha justificado a ausência. Esse foi o primeiro "choque" que tive de início (trecho de relato de experiência).*

O trecho acima apresenta a descrição da problemática de adesão dos alunos ao esquema de aulas remotas e a preocupação da residente em relação àquele cenário. Na sequência, passamos a observar as primeiras tomadas de decisão para a elaboração de sua prática pedagógica:

*Diante da situação, fomos colocar em prática tudo aquilo que tínhamos planejado antes de começarmos a ministrar aulas. O que planejamos era, de fato, o básico em uma aula online. Um slide contendo informações sobre o ano letivo e o que teríamos a partir de então, dando detalhes de avaliações, trabalhos e atividades, que seriam de acordo com os conteúdos apresentados seguindo um cronograma.*

*Assim foi durante as semanas seguintes, slide com conteúdos básicos de*

*interdisciplinaridade entre inglês e português, como leituras, músicas, frases e palavras. Notei que, cada vez mais, aqueles alunos estavam diminuindo e o que eu mais esperava não estava acontecendo, a relação entre aluno e professor; que proporciona conversas, chama os alunos para a aula, traz atenção e desperta curiosidades (trecho de relato de experiência).*

Aqui, já é possível notar como o planejamento prévio e as estratégias sistematizadas antes do início da prática de regência se apresentam como inadequadas para a realidade de atuação daquela professora em formação. O uso demorado de slides e a manutenção de um esquema expositivo de aulas provocou, conforme a narrativa da residente, a quebra de um elo afetivo importante para a relação professor-aluno e a consequente evasão de mais estudantes. Frente a isso, a tomada de decisão foi fundamental:

*Na aula seguinte, tendo como tema, "O uso das aspas", me conectei a sala de aula online completamente nervosa, garganta seca e tremendo, apenas com uma imagem apresentada. Logo de início eles já estranharam e então um aluno ligou o microfone e colocou no chat: "professora, que bom que não é slide". Meu coração então se encheu de força e segui com o que tinha planejado. Comecei a aula com uma conversa franca e sincera de que eu mesma já não aguentava mais: "o básico", então resolvi tomar as rédeas e montar uma aula junto com eles, com a opinião e participação deles. O chat se encheu de alegria e de curiosidade de como isso ia acontecer, como eu iria fazer, de qual seria a parte deles nisso tudo. Então segui a aula em forma literalmente de uma "conversa de calçada", foi assim que uma aluna chamou. O conteúdo foi exposto completamente em forma de conversa e a participação foi altíssima! (trecho de relato de experiência).*

A ilustração de um pequeno trecho desse relato de experiência serve para nos apresentar como o RP proporcionou experiências de construção de uma práxis docente a partir da relação entre conhecimentos teóricos e práticos. A consideração crítica da residente sobre a relação professor-aluno e a percepção de evasão e falta de interesse daquele contexto escolar fizeram com que ela reconfigurasse suas estratégias metodológicas para a condução de aulas remotas e buscasse uma solução para os problemas mapeados.

Nesse sentido, podemos observar como as atividades materiais que articulam as ações pedagógicas foram passíveis de reflexão crítica, tendo a teoria ocupado o lugar de "iluminar e oferecer instrumentos para a análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos" (Pimenta; Lima, 2004, p. 43), ao passo em que o âmbito da prática educativa permitiu à residente compreender a complexidade das práticas institucionais e elaborar alternativas para o desenvolvimento de sua ação profissional.

Por fim, a partir dos relatos de experiência, podemos observar a potencialidade formativa do RP no que tange ao desenvolvimento de professores-autores, aqueles que alimentam uma rede de pesquisas e colaboram com a socialização de conhecimentos que ajudam outros profissionais da educação a visualizar cenários de ensino e aprendizagem e pensar em possíveis alternativas ou soluções a partir de experiências particularizadas nas realidades de outros colegas professores.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, buscamos apresentar e discutir percepções e práticas de residentes do Programa de Residência Pedagógica vinculados a um subprojeto interdisciplinar dos cursos de Letras Português e Letras Inglês da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). O objetivo da análise aqui proposta foi investigar os desafios e potencialidades vivenciados pelos residentes no decorrer de suas atuações em um contexto de formação docente (re)configurado

pelas dinâmicas do ERE, evidenciando suas vivências nos momentos iniciais e finais do Programa e tendo como princípio de geração de dados questionários de avaliação e relatos de experiência.

A partir da triangulação entre os dados apresentados pelos questionários e pelos relatos de experiência, podemos chegar às seguintes considerações: (1) os residentes consideram o RP como uma plataforma de formação docente que possibilita o desenvolvimento de práticas fundamentadas e o estudo teórico foi fundamental para o desenvolvimento das práticas de regência; (2) Tanto os questionários quanto os relatos de experiência apresentam o RP como uma experiência formativa que viabilizou a compreensão crítica do ERE e a criação de estratégias de ensino para o contexto emergencial; (3) a construção coletiva das atividades desenvolvidas foi percebida como elemento essencial para a estruturação de um Programa de formação docente. Nesse sentido, a relação entre residentes, professores supervisores e orientadores foi fundamental para o desenvolvimento de experiências formativas; (4) as maiores dificuldades enfrentadas pelos residentes durante o primeiro módulo do Programa tiveram relação com aspectos de conectividade e falta de interação presencial. Em contrapartida, durante as práticas de regência, o aspecto mais adverso foi a implementação de práticas de ensino a partir das dinâmicas *online* do ERE; (5) por fim, o RP teve como potencialidade o desenvolvimento de professores autores que estudam, compreendem criticamente suas realidades, planejam soluções e estratégias e também socializam resultados e considerações, alimentando uma rede de compartilhamento de conhecimento.

## REFERÊNCIAS

FREIRE, André; PAIVA, Débora; FORTES, Renata. Acessibilidade digital durante a pandemia da COVID-19 - uma Investigação sobre as instituições de ensino superior públicas brasileiras. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, Florianópolis, SC, pv. 28, p. 956-984, dez. 2020. Disponível em: <http://milanesa.ime.usp.br/rbie/index.php/rbie/article/view/v28p956/6748>. Acesso em: 24 abr. 2024.

PIMENTA, Selma Garrido. *O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática?* São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

SACRISTÁN, Gimeno. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: ARTMED Sul, 1999.

SHULMAN, Lee. *The wisdom of practice: essays on teaching, learning, and learning to teach*. San Francisco: Jossey-Bass, 2004.

VASQUEZ, Adolfo. *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.